

En dyptgripende faglig uenighet fikk lov til å prege gjennomføringen av kurset. En uenighet som ikke bare var knyttet til kursets arbeidsmetoder, tema og læringsmål, men også til *Felleskurs første studieår*s berettigelse.

"Og de her doktorene som putret hele tida..."

Felleskurs første studieår, et narratologisk perspektiv

Av Ragnhild Nilsen

Innledning

Mitt første møte

Jeg merket det med en gang jeg kom inn i rommet. Dette var *Felleskurs første studieår*, og jeg skulle veilede en gruppe på ni studenter fra ulike helsefagutdanninger. Selv om jeg var en uerfaren veileder, var jeg forberedt på at studentene ville ha ulike forventninger og holdninger til arbeidet de skulle gjøre sammen. Jeg visste at de bringer med seg sine egne erfaringer og opplevelser inn i fellesskapet som en slik gruppe utgjør. Men hva var dette? Noen av studentene virket oppgitte og irriterte allerede før vi hadde kommet i gang. Det kom tydelig til uttrykk i kroppsspråket deres. Andre virket likegyldige til det hele, og jeg fikk en ubehagelig følelse av at de ikke ønsket å være der. Jeg tolket studentenes signaler som en motstand mot fellesundervisningen. Denne merkelige stemningen preget gruppen i begynnelsen, noe som gjorde meg usikker som veileder, og som gjorde at jeg ble langt mer defensiv i møtet med disse studentene, enn jeg ellers pleide å være i forhold til nye studenter. "Hva gjør jeg nå?", tenkte jeg. Jeg visste at jeg måtte ta tak i dette.

Etter presentasjonsrunden diskuterte vi forventningene til kurset og hvordan studentene ønsket å jobbe sammen videre. På slutten av timen fortalte jeg studentene hvordan jeg hadde opplevd mitt første møte med dem. Som veileder ga det meg ytterligere mot å tematisere problemet, men jeg fikk allikevel ingen klar forståelse av hva som lå til grunn for deres negative holdninger. Jeg jobbet mye med holdningene til studentene etter dette, og opplevde etter hvert at det ble en god arbeidsgruppe. Gruppen gjorde et spesielt og varig inntrykk på meg.

Dette var mitt første møte med *Felleskurs første studieår*. Jeg skulle seinere høre at andre hadde tilsvarende opplevelser. Eva, en av de andre veilederne på kurset, beskriver det slik:

Etter hvert så skjønte jeg at det lå noe i veggene her, lå noe i budskapet rundt omkring, som på en måte gjorde at innstillingen, når de kom, for veldig mange, var negativ.

Felleskurs første studieår skulle vise seg å dra med seg en historie, som for meg ble en slags ulykkelig kjærlighetshistorie knyttet til de mulighetene som vi ikke klarte å utnytte.

Men før vi ser på hva som skjedde, skal vi vende tilbake og se på forhistorien til *Felleskurs første studieår*. La oss gå til kildene.

Stortingsmeldingen

Stortingsmelding nr. 41 (1987-88) *Helsepolitikken mot år 2000. Nasjonal Helseplan* påpeker verdien av samarbeid og helhetssyn i helsevesenet:

Helsetjeneste er lagarbeid. Dersom ikke målet er felles, og dersom ikke yrkesgruppene seg imellom forstår hverandres språk, har en små muligheter til å fungere sammen. Lagarbeid krever trening. Og det bør starte allerede under utdanningen (s. 106/107).

Samme stortingsmelding viser til at mulighetene for felles undervisning for flere helsefagutdanninger ligger særlig godt til rette i Tromsø. Det ble derfor foreslått å starte et prøveprosjekt med felles undervisning for ulike helsefagutdanninger, og i 1989 ble Stalsbergutvalget nedsatt for å utrede dette. Utvalget avga i 1990 sin innstilling *Utdanning for samarbeid i helsetjenesten*, og i 1992 startet fellesundervisningen.

Felleskurs første studieår var et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Tromsø (HiTø) og Universitetet i Tromsø (UiTø). På kurset deltok førsteårsstudenter fra lege- og farmasøytutdanningen på universitetet, samt sykepleie-, bioingeniør-, ergoterapeut-, tannpleie-, fysioterapeut- og radiografutdanningen fra høgskolen. Tema var knyttet til generelle faglige emner som tidligere ble undervist utdanningsvis, blant annet etikk, kommunikasjon, helse- og sosialpolitikk, samt vitenskapsteori. Veiledet gruppearbeid, med studenter fra forskjellige helsefagutdanninger, var en viktig arbeidsform på kurset. Hver utdanning bidro med veiledere i samsvar med det antall studenter som kom fra utdanningen, det vil si en veileder pr. ni studenter.

Studentene på det første kullet møttes i en felles introduksjonstime, og begivenheten fikk behørig presseomtale i Tromsø-avisene. Prosjektet ble senere presentert med foredrag, postere og artikler på ulike konferanser og møter, blant annet i Oslo, Linköping, Aalborg og i Australia.

Entusiasmen så ut til å være stor i begynnelsen. Eller var den ikke det? Etter det første året med felles undervisning oppsummerte styringsgruppen at det ikke var grunnlag for å si noe sikkert om hvilken betydning denne undervisningen ville få for helsetjenesten i fremtida, men prosjektet hadde likevel gitt viktige og positive erfaringer i forhold til utdanningene og institusjonene.

Brudd og nyskapning

Da jeg ble tilsatt som høgskolelektor på Bioingeniørutdanningen ved Avdeling for helsefag (AFH) i 1994, ble kurset arrangert for tredje gang. Samtidig som jeg underviste på egen utdanning, var jeg veileder på Felleskurs første studieår hvert år fra 1995, inntil jeg i 2000 gikk inn i faggruppen som administrativ koordinator for kurset. Det var for øvrig siste året Felleskurs første studieår ble arrangert som et samarbeidsprosjekt mellom høgskolen og universitetet. Året etter arrangerte de to institusjonene, paradoksalt nok, fellesundervisning hver for seg.

Felleskurs første studieår var i alle år preget av uro, kritikk og samarbeidsproblemer (Nilsen 2003), dette til tross for at kurskomiteen hvert år tok hensyn til evalueringen året i forveien. Kritikken kom fra mange hold. Jeg la merke til den gangen, med forundring, at mange, både kollegaer og andre, hadde sterke meninger om Felleskurs første studieår, selv om de ikke kjente til kursets faglige innhold og organisering.

Høgskolen videreførte fellesundervisningen i 2001, og utvidet etter hvert tilbudet. Det ble arrangert to vekttall felles undervisning i alle studieårene for samtlige grunnutdanninger ved AFH. Ulike årskull av studenter fra sykepleie-, bioingeniør-, ergoterapeut-, tannpleie-,

fysioterapeut- og radiografutdanningen deltok på disse kursene. Ut fra tidligere erfaringer antok jeg at de negative holdningene ville bli videreført til høgskolens felleskurs. Det skjedde imidlertid ikke. I stedet kunne vi registrere at holdningene til fellesundervisningen endret seg. Det kom tilbakemeldinger fra veiledere om at mange studenter uttalte seg positivt om felleskurset, og at det hadde vært en fin stemning i gruppene. Flere studenter ga uttrykk for at de generelt var fornøyde med kurset, og at de hadde lite negativt å si om det. Men mange sa også at de savnet lege- og farmasøytstudentene i fellesskapet.

Problemstilling

Felleskurs første studieår skulle blant annet gi helsefagstudentene trening i kommunikasjon og samhandling, og slik bidra til økt samarbeidskompetanse for fremtidige helsearbeidere. I løpet av den tiden jeg veiledet studenter på Felleskurs første studieår, opplevde jeg flere ganger å bli møtt med deres frustrasjoner i gruppemøtene. Men jeg hadde også gleden av å oppleve at negative holdninger ble snudd, og at det oppstod en økt entusiasme i gruppen løpet av kurset.

Jeg har i ettertid tenkt mye på det første gruppemøtet på Felleskurs første studieår, og hvordan det preget meg som veileder. Gruppen utfordret meg, og jeg kjente at utfordringen ikke var enkel. Selv om jeg hadde vært forberedt på at dette ville bli annerledes enn det jeg var vant til, hadde jeg problemer med å forstå hvorfor studentene uttrykte sånn sterk motvilje mot fellesundervisningen, og jeg måtte bruke ekstra ressurser for å håndtere det. Studentenes forutinntatthet til kurset gjorde at det var en større utfordring for meg å være veileder på fellesundervisningen, enn det var å være veileder på Bioingeniørutdanningen.

Jeg vil derfor ta utgangspunkt i følgende spørsmål og belyse det ut fra data basert på intervju med seks erfarne veiledere fra fellesundervisningen: Hvordan var det å være veileder på Felleskurs første studieår? Hvordan endret veilederrollen seg etter bruddet mellom UiTø og HiTø? Jeg vil diskutere dette ut fra veilederens perspektiver og opplevelser, i forhold til fellesundervisningen. Min intuisjon og mine refleksjoner vil prege fortellingen.

Metode

Mine følelser for fellesundervisningen

Jeg valgte det kvalitative forskningsintervjuet som metode for å belyse problemstillingen. Intervjuet er et møte mellom to mennesker som kommuniserer på flere plan, og sender ut en mengde budskaper til hverandre med kropp og ord. I følge Kirsti Malterud (2003) er ikke spørsmålet om forskeren påvirker prosessen, men hvordan. Malterud diskuterer intervjueffekten, og fastslår at forskerens ståsted, motiver, holdninger og forutinntatthet vil påvirke informanten, og med det perspektivet som blir anvendt.

Som forsker blir jeg ikke stående utenfor prosjektet. Jeg blir på en måte også min egen informant ut fra mine erfaringer, både som veileder, og administrativ koordinator for fellesundervisningen.

Mitt følelsesmessige engasjement for fellesundervisningen er sterkt. Jeg er oppriktig lei meg for at fellesundervisningen mellom HiTø og UiTø opphørte. Min opplevelse er at mange studenter hadde en personlig og faglig vekst i løpet av Felleskurs første studieår. Som veileder på felleskurset knyttet jeg kontakter med veiledere fra andre utdanninger, noe som ga meg et utvidet perspektiv på min egen fagutøvelse. Selv om jeg var koordinator for Felleskurs første studieår i 2000, da kurset havarerte, er jeg veldig stolt over at HiTø har utviklet et felles

studietilbud til sine helsefagstudenter som er verdt å satse videre på. For meg utgjør disse forholdene en viktig drivkraft til å finne ut hva som egentlig skjedde med Felleskurs første studieår, og hvorfor det gikk som det gikk. På den måten inngår mine følelser for fellesundervisningen ikke bare i mitt empiriske materiale og i analysen, men også når jeg til slutt skal dele innsikten med andre. Jeg erkjenner altså at følelsene er der. Samtidig som jeg ser at mine følelsesmessige investeringer i fellesundervisningen kan forkludre denne undersøkelsen, ser jeg også min egen deltakelse og sterke involvering i fellesundervisningen, som en viktig forutsetning for innsikt i dette temaet.

Med det for øye, og ut fra tanken om at intervjuet skulle reflektere informantens erfaringer og meninger på en best mulig måte, prøvde jeg å holde meg selv i bakgrunnen i intervjusituasjonen for ikke å overdøve informantens stemme.

Informanter

Ut fra ønske om å etablere et relevant utvalg av informanter med erfaring fra fellesundervisningen, valgte jeg ut seks veiledere, en fra hver av grunnutdanningene på AFH. Disse kom fra henholdsvis sykepleie-, bioingeniør-, ergoterapeut-, tannpleie-, fysioterapeut- og radiografutdanningen. Samtlige hadde lang veiledererfaring, både fra fellesundervisningen som HiTø og UiTø hadde sammen, og fra høgskolens fellesundervisning etter bruddet i 2001. Det var ikke aktuelt å intervjuve veiledere fra universitetet i denne sammenhengen, siden de ikke hadde tilsvarende erfaring.

Det kan ha sin pris å gjøre et slikt valg. Geir Lundby (2000) bruker en metafor hvor han sammenlikner våre historier med en prosjektør på en scene: Det som befinner seg i lyskjeglen oppfatter vi klart og tydelig, mens det som er utenfor blir uklart, vagt eller umulig å oppfatte. De deler av scenen som ligger utenfor belysningen er ikke mindre virkelige enn de som befinner seg innenfor, de er bare mindre opplyste. Derfor kan det hende at jeg, ved bare å bruke informanter fra høgskolen, og ikke universitetet, som jo også deltok på fellesundervisningen, ikke ser andre sider av historien. Men utvalget jeg gjorde var ment å gi meg muligheten til også å reflektere over de endringene som skjedde med fellesundervisningen etter bruddet i 2001. Det har bare veilederne fra høgskolen forutsetninger for å si noe om. Samtidig ser jeg at det kan gi manglende informasjon, spesielt i forhold til svaret på det andre spørsmålet i problemstillingen.

Presentasjonen er anonymisert, men alle sitatene er autentiske.

Det kvalitative forskningsintervjuet

En time var satt av til hvert intervju, men de fleste varte kortere. Som utgangspunkt for intervjuene hadde jeg på forhånd bedt informantene om å skrive ned hvor mange ganger, og når de hadde vært veileder på fellesundervisningen. I tillegg ble de bedt om å karakterisere seg selv som veileder på fellesundervisningen på tre forskjellige måter. Dette ble gjort for å stimulere hukommelsen, da det kan være vanskelig å huske detaljer fra lengre tid tilbake. Allikevel skulle det vise seg at det dukket opp "glemte" opplevelser etter at lydbåndet var slått av. Disse inngår imidlertid ikke i min fortelling denne gangen.

Jeg brukte en kombinasjon av åpne og lukkede spørsmål (se intervjuguide som vedlegg), der svarene ble fulgt opp og utdypet. Ved flere anledninger tolket jeg og informanten svaret som ble gitt sammen. Spørsmål nr. 5 stilte jeg alltid mot slutten av intervjuet, for ikke å påvirke informantene, eller forstyrre deres assosiasjoner. For øvrig benyttet jeg meg av muligheten til å endre rekkefølgen på spørsmålene i forhold til fremdriften i samtalen. Denne strategien åpner, etter min mening, for muligheter som kan

føre til alternative historier, og nye måter å se situasjonen på. Informantenes spontanytringer er en viktig del av mitt empiriske materiale.

Det talte ord vs. den skrevne tekst

Transkriberte intervju utgjør mitt tekstkorpus. Jette Fog (1994) beskriver en prosess der en levende samtale, via en båndopptaker, blir til en utskrift. Fra å være en dialog mellom to personer, basert på et fellesskap i intervjusituasjonen, er utskriften en slags fiksert utgave av en tidligere levende prosess. Dette kan være et problem, i følge forfatterne. Informantenes ord blir løsrevet fra sitt opphav, og lever sitt eget liv. Ordene blir oppbevart i en båndopptaker. På denne måten får selve ordene, og innholdet i dem, mer betydning, enn sammenheng og måten de blir sagt på.

Ordene i de transkriberte intervjuene er identiske med de opprinnelige samtalene. Men allikevel er det viktig, i følge Fog, å ha klart for seg at en skrevet tekst har en helt annen status enn det talte ord. Vi vektlegger andre forhold i en skriftlig tekst enn en muntlig i forhold til ordvalg, syntaks, rytme og grammatikk. Når vi snakker gjentar vi oss selv, avbryter, og kommer med halve setninger. Derfor kan en transformert samtale se upresis og famlende ut. Dette var årsaken til at bare en av informantene ønsket å lese utskriften av intervjuet etterpå, selv om alle ble gitt muligheten til det.

Narratologi som tekstanalytisk redskap

For meg ble imidlertid den fortellende tekstens struktur et viktig utgangspunkt for mitt videre arbeid med intervjuene. Jeg ønsker å vise hvordan teksten blir meningsfull og engasjerende ut fra *måten* den er fortalt og skrevet på. Jeg vil vise hvordan informantene kommer til syne og til orde i tekstmaterialet som de transkriberte intervjuene utgjør. Jeg ønsker å reflektere over språket. I og med at jeg fokuserer på teksten, blir meningen skapt gjennom tekstens språk, struktur og fortellerteknikk.

Inspirasjon og ideer til dette arbeidet har jeg fått fra Petter Aaslestad's bok *Pasienten som tekst* (1997). Forfatteren tar utgangspunktet i det fortellende i teksten, og bruker moderne fortellerteori på et tekstmateriale av psykiatriske journaler fra Gaustad sykehus. Som litteraturforsker viser han det særegne ved den psykiatriske sykejournalen som genre. Han påpeker at moderne fortellerteori også kan gi innsikt i andre tekster enn de skjønnlitterære, og viser på en spennende måte hvordan man kan bli sett med språket.

Det er imidlertid en vesentlig forskjell på Aaslestad's tekstmateriale, og mine tekster. Forskjellen ligger i utskriftenes opprinnelse. Aaslestad tar for seg pasientrollen i psykiatriske sykejournaler ut fra en narratologisk tilnærming. Mitt tekstkorpus er transkriberte intervju som er et resultat av et møte mellom to mennesker i en levende samtale, der samtalens forløp er selve grunnlaget for forskningen.

Utskriftene kan leses om og om igjen, og tolkes og forstås på forskjellig måter. Jeg har tolket disse ut fra mine premisser og forutsetninger. Dette innebærer at jeg kan konstruere en sammenheng som jeg synes er riktig, men som kan virke sårende, og som informanten kanskje ikke vil kjenne igjen. Ut fra vissheten om at jeg analyserer og tolker hele tiden, også i intervjuene, erkjenner jeg min moralske forpliktelse til å tilstrebe at min analyse og fortolkning skal være gyldig i forhold til mine informanter.

Å være veileder

Studentenes tvetydighet

La oss først høre hvordan informantene opplevde møtet med studentene på Felleskurs første studieår. Selv om studentene kunne ha en negativ holdning til fellesundervisningen i begynnelsen, opplevde flere av informantene at de klarte å snu det negative til noe positivt i løpet av kurset. Vera beskriver det slik:

Det begynner bestandig med at de (studentene, forf. anm.) har hørt så mye trasig om felleskurset, at de har et dårlig utgangspunkt. Ofte sier de under evalueringa at det har vært bra. Så den, den har forfulgt oss.

Utsagnet til Vera viser studentenes forutinntatthet til fellesundervisningen ut fra det de har hørt om kurset på forhånd. Samtidig antyder det en dobbelhet, i og med at kurset ofte får en god muntlig evaluering fra studentene tilslutt. Informanten fastslår at å leve med denne tvetydigheten alltid har vært veilederens lodd på fellesundervisningen. Tilsvarende erfaring har Eva:

Så jeg opplevde at de gruppene jeg hadde, hadde en veldig vekst fra det å nesten ikke orke å snakke med hverandre, til å virkelig sitte og gjøre et nummer av at dette måtte de få til sammen.

Hvis vi nå låner øre til Lise, skal vi høre at hun beskriver en uro som hun ofte møtte i gruppene på fellesundervisningen. Samtidig opplever også Lise at dette var noe hun, som veileder, klarte å endre:

Det var den der uroen, at de ofte starter med en slags uro, men jeg synes at det endrer seg, og jeg vil påstå at jeg har klart å snu det negative til det positive.

Basert på disse utsagnene ser det ut til at mange studenter faktisk endret holdning til Felleskurs første studieår i løpet av kurset. Hensikten med fellesundervisningen var å danne grunnlaget for et helsefaglig samarbeid, uavhengig av hvilken profesjon studentene utdannet seg til. I dette fellesskapet skulle de bli kjent, og opparbeide samarbeidskompetanse i fellesskap med hverandre. Holdningsendringene som informantene beskriver, kan tyde på at Felleskurs første studieår hadde et ufortjent dårlig rykte.

Vi skal nå høre at Lise knytter uroen hos studentene til det som er nytt og usikkert i forhold til det å lære, og viser til egne erfaringer som student. Samtidig gir hun uttrykk for at forelesningen har klare begrensninger som pedagogisk metode:

Ja, jeg har tenkt, uro som jeg ofte møter i gruppen. Jeg har tenkt, jo lengre jeg har vært i det her systemet og har vært masse student sjøl og, så tenker jeg at kunnskap, og innhenting av kunnskap, det å bearbeide erfaringer, det er en slag uro i seg sjøl. Og at den uroen kanskje er, når man er redd for noe nytt, usikker. For studentene, så lenge han får være student, og får forelesninger, så sitter han på den sikre stolen på benken. Og det er jo ingen som sier at det er kunnskap. Men med en gang vi møtes, og det kreves av oss i fellesskapet, så tror jeg fort at det skjer en slags frustrasjon inni hver enkelt student. Og når frustrasjonen, når vi ikke er flink nok til å hjelpe hverandre, og si at: nei ta det med ro, det her skal vi ordne, vi skal gå denne her veien i lag, ofte blir det sånn at: uff, hvis du er urolig så er jeg også urolig.

Lise prøver her å forstå den uroen hun ofte møter i gruppen. Hun beskriver uroen som en kroppslig reaksjon når man skal inn i en ny situasjon, og påpeker hvor viktig det er at man møtes på en trygg måte.

Studentene på fellesundervisningen bringer med seg ulike perspektiver fra sine utdanninger inn i gruppen. Dette var førsteårsstudenter, som bare hadde vært to – tre uker på egen utdanning før de begynte på fellesundervisningen. Disse studentene kjente ikke Felleskurs første studieårs form og innhold i detalj, hvorfor uttrykte de sånn sterk motvilje mot kurset? Studenter utveksler i stor grad undervisningserfaringer med medstudenter (Nilsen 2003). Derfor kunne man anta at studentenes holdninger til fellesundervisningen var basert på erfaringsutveksling med studenter som tidligere hadde gjennomført kurset. Det kunne være en mulig forklaring på studentenes negative innstilling til kurset. Men bare en del av sannheten, for det kommer jo frem at mange studenter, i løpet av kurset, endret sin negative holdning til fellesundervisningen. Samtidig ble ryktene vedlikeholdt, og videreført til neste kurs. Hvordan kunne det skje?

Veiledernes pedagogiske credo

En av veilederens viktigste oppgaver er å bidra til å skape et trygt læringsmiljø for studentene, samt å skape tillit og trygghet. Him og Hippe (2001) påpeker at lærerens innsikt i egne faglige og pedagogiske forutsetninger er vesentlig for elevens læring. Noe av det jeg synes er mest interessant i dette materialet, er derfor informantenes beskrivelse av sitt eget pedagogiske syn, og hvordan de vurderer samsvaret med undervisningen på felleskurset. Vi skal nå få høre at samtlige seks har studentenes læring i fokus, men vektlegger ulike aspekter i læringsprosessen.

To av informantene, Vera og Kari, er spesielt opptatt av problembasert læring (PBL), med de strukturene og rammene som denne pedagogiske metoden tilsier (Barrows m. fl. 1980, Pettersen 1997). Begge opplever at det er samsvar mellom deres pedagogiske syn og undervisningen de gir på egen utdanning, men opplever mindre samsvar med fellesundervisningen.

Om vi nå tar et lite tilbakeblikk og ser på felleskursets historie, så skjedde det en gradvis endring av arbeidsmetodene i Felleskurs første studieår i løpet av de årene kurset ble arrangert. Da Felleskurs første studieår ble etablert i 1992, var det basert på ideen om PBL som pedagogisk metode. Man gikk etter hvert bort fra denne metoden, og felleskurset ble mer prosjektorientert. Gruppearbeid og egenaktivitet i læringsprosessen var imidlertid hele tiden viktige arbeidsformer.

Interessant er Veras frustrasjon over endringene som skjedde med fellesundervisningen. Hun sier flere ganger i løpet av samtalen at det er veldig lite igjen av ”redskapene” som brukes i PBL, og viser blant annet til at syvtrinnsprosessen i problemløsningen (Lycke, 1995) er tatt ut. Vera viser sin frustrasjon over disse endringene blant annet ved å bruke en høy frekvens av uttrykk som ”det føler jeg er veldig utvisket”, ”sånn at alt er borte”, ”det er skrellet av mye”, ”også redskapene er forsvunnet” og ”det er så lite som er gitt nå”. Disse repeterende elementene preger hennes historie. Man ser at endringene av arbeidsmetodene i fellesundervisningen i løpet av disse årene har gitt Vera et problem. I sitatet som følger merker vi Veras resignasjon over dette tapet, men også tryggheten i veilederrollen som undervisningen på egen utdanning tross alt gir henne. Samtidig kan man ane en usikkerhet knyttet til om dette vil vare:

Sånn at hvis ikke jeg hadde hatt med meg dette her, så tror jeg at jeg ville ha blitt veldig sånn usikker i veilederrollen. Sånn at det flyter jeg på enda.

Sitatet viser en språklig forskansing ved gjentatt bruk av ordet ”sånn”, noe som modererer innholdet i Veras utsagn. Anne, derimot, ser på endringene som ble gjort med fellesundervisningen som noe positivt, og som en utfordring for seg selv som veileder:

Det er litt av det som har vært så spennende med fellesundervisningen de siste årene, det er jo det at det har vært så store endringer fra år til år, og det tenker jeg er noe kreativt, at man hele tida endrer seg.

Hun eksemplifiserer dette i forhold til arbeidsmetodene på kurset og fastslår:

Jeg synes at det har vært mange spennende varianter opp gjennom årene, der alle har bunn i at det er studenten som skal være aktiv. Og det krever en veileder som forstår hva som ligger i en aktiv student.

Hvis vi nå låner øre til de andre fire veilederne, er det interessant å legge merke til at bortsett fra en, som tar et visst forbehold under samtalen, opplever alle samsvar mellom det pedagogiske synet de har, og undervisningen de gir, både på egen utdanning, og på fellesundervisningen. Dette står i kontrast til Vera og Karis opplevelse i forhold til fellesundervisningen.

De andre fire informantene ser imidlertid ut til å ha en større fleksibilitet i sitt pedagogiske uttrykk enn Vera og Kari, sett på bakgrunn av de endringene som tross alt skjedde med fellesundervisningen. Mens Vera beskriver det å være veileder på felleskurset som ”enormt omfattende og krevende”, har Kari en ”både-og” - opplevelse av det samme. Kari tror imidlertid ikke at det har noe med selve fellesundervisningen å gjøre, men at det heller er knyttet til hennes hektiske arbeidssituasjon.

Opplevelsen av samsvar mellom eget pedagogisk syn og undervisningen på felleskurset, kan derfor forklare hvorfor de andre fire informantene beskriver det å være veileder på fellesundervisningen som en positiv opplevelse. De forsterker sine beskrivelser med gradsadverb som ”kjempeartig” (Anne), ”forferdelig spennende” (Lise), ”veldig ålreit” (Wenche), ”likte det veldig godt” (Eva).

Med forskjellig grad av entusiasme fastslår allikevel samtlige informanter, spontant, at de synes felleskurset er viktig. Fra Veras noe reserverte:

Jeg tror det kan være viktig det her, hvis man bare utnytter det

til Wenches engasjerte:

Jeg synes at felleskurset er utrolig, utrolig viktig. Og det er veldig viktig som ide, altså det at man blir kjent med hverandre, og snakker med hverandre. Både vi veiledere på tvers av utdanningene, men også studenter, at vi går mer på tvers og blir kjent med hverandre. Så den ideen synes jeg er veldig, veldig viktig i det her systemet.

Sitatene overfor er mine foretrukne, og nyanserer informantenes syn på fellesundervisningen.

Vi kan nå oppsummere at Vera og Kari har et pedagogisk grunnsyn sterkt forankret i PBL, mens de andre veilederne er ”fristilt” i forhold til denne pedagogiske metoden. Alle ser imidlertid ut å ha en bevisst holdning til læring, den kan skje enten gjennom praksis, erfaring og dialog, eller gjennom veilederens rolle som tilrettelegger for læringen. Fellesnevneren er studentens aktive deltakelse i læringsprosessen.

I evalueringsrapporten fra Felleskurs første studieår for 2000 retter studentene sterk kritikk mot veilederne, og fastslår at veileders rolle er avgjørende for utbyttet av kurset. De påpeker at selv om noen grupper hadde veiledere som fungerte bra, var det mange veiledere

som var lite motiverte, hadde negativ innstilling til felleskurset, og som heller ikke møtte opp når de skulle. Informantene gir imidlertid uttrykk for en positiv holdning til fellesundervisningen, og opplever at de har en faglig trygghet i veilederrollen, basert på eget læringssyn og undervisningen de gir på egen utdanning. Det gir derfor ikke noe klart grunnlag for å forstå hvorfor det gikk som det gikk med fellesundervisningen.

Kan kritikken som kommer frem i evalueringsrapporten fra 2000 skyldes manglende samsvar mellom informantenes og studentenes opplevelser av hva det innebærer å være veileder på fellesundervisningen? Eller kan det skyldes en manglende selvinnsikt hos informantene i forhold til egen veilederrolle? Eller kan det være andre veiledere som beskrives i evalueringsrapporten fra 2000?

Veilederrollen endres

Etter at fellesundervisningen mellom høghskolen og universitetet opphørte, skjer det noe. Kurskomiteen for høghskolens fellesundervisning kunne registrere en holdningsendring til denne undervisningen i 2001. Mange veiledere påpekte at studentene uttalte seg positivt om undervisningen, og at det hadde vært en fin stemning i gruppene. To av informantene, Vera og Eva, merket imidlertid ikke noe til de beskrevne endringene. De andre fire opplevde at det skjedde en holdningsendring hos studentene, til det positive, etter bruddet med universitetet. Karis tydeliggjøring kan tjene som eksempel:

Jeg synes det var mer uffing og akking tidligere...

Vi skal nå høre hvordan studentenes holdningsendringer påvirket veilederrollen (spørsmål 5). Ved å studere fortellingsmønsteret i teksten, slår det meg at noen av informantene bruker metaforer når de skal beskrive endringen som skjedde med veilederrollen. En metafor er ikke noe som utgjør en sann betydning, men metaforen kan skape en ny mening som gir oss et bilde på en virkelig handling. Aristoteles definerer metaforen som et språklig bilde som "gir noe et navn som hører til noe annet." Hør bare her:

Anne: Jeg må ikke bruke så mye ressurser til å stålsette meg mot alle de gode argumentene jeg skal ha for hvorfor det her er bra å gjøre, hvorfor det er flott å være med på.

Lise: Det var det jeg mente med at det var en mindre bukk å hoppe over nå.

Kari: Ja, du kan si at du går ikke inn der ved forsvar. Altså at jeg som veileder trenger ikke hele tida å sette meg ned og bruke krefter på å fortelle at fellesundervisningen er bra, at det er noe som er viktig for studentene.

Informantenes utsagn inneholder bilder som stimulerer fantasien, og gir teksten økt temperatur. Det er interessant å legge merke til at metaforene som brukes, er kroppslig relaterte. Disse informantene har virkelig fått "føle på kroppen" hvordan det var å være veiledere på Felleskurs første studieår disse årene. Utsagnene viser en forbindelse mellom en fysisk erfaring, og tilstanden informantene er i. Kroppen sender ut flere signaler, men det er ikke sikkert at bevisstheten oppfatter det. Måten informantene her uttrykker seg på, kan tyde på at ryktene, og den negative omtalen av fellesundervisningen har vært en belastning i forhold til veilederrollen.

I følgende sekvens skal vi høre hvordan informantene opplever forholdet til de andre veilederne på fellesundervisningen.

In medias res¹

Anne:

Du spurte meg hvilken holdning studentene hadde til dette, kommer du til å spørre meg hvilken holdning veilederne hadde til fellesundervisningen? Kan jeg få si noe om det? Der må jeg si at der er jeg ikke like overbevist om at veilederne som deltar er like entusiastiske i forhold til fellesundervisningen. Og det kan sikkert ha veldig mange årsaker. Noen føler seg sikkert tvunget inn i den rollen, hvor de ikke er trygg selv, og føler seg utrygg, mens andre kanskje er imot hele konseptet, altså vi trenger ikke fellesundervisning. Det er vanskelig å si. Det her med veiledere, det synes jeg jo på et tidligere stadium, da vi hadde samarbeid med medisin, altså farmasi- og medisinerstudentene, så synes jeg jo at jeg opplevde det som et stort problem. Altså mange av de veilederne var veldig tydelig på at det her syntes de ikke noe om, det her var ikke en ønsket arbeidsoppgave for dem. De forsto ikke hva det her felleskurset var godt for, og det ga de uttrykk for.

Det skjer et rollebytte her, informanten overtar min rolle som intervjuer. Hun tar ordet og holder det, engasjert, som om hun er redd for at lydbåndet skal slås av før hun får sagt sitt. Det er fascinerende at informanten så spontant og åpent beskriver problemet. Anne fastslår at mange veiledere fortsatt, altså på høgskolens fellesundervisning, mangler den entusiasmen hun selv har som veileder. Samtidig beskriver Anne hvor problematisk hun opplevde den tydelige misnøyen mot Felleskurs første studieår, som mange av veilederne fra universitetet åpent tilkjennega. Wenche beskriver det med en humoristisk metafor:

Og de her doktorene som putret hele tida...

Wenches muntre utsagn oppsummerer på en måte det Anne sier, men det problematiseres ikke ytterligere i samtalen. Tryggheten som Wenche har i veilederrollen, gir henne stor handlingskompetanse i forhold til gruppeprosesser og konflikter i gruppen, og hun opplever derfor ikke problemer med det. Wenche sier at hun, som veileder, har vært med på å bringe inn i gruppen en entusiasme for fellesundervisningen.

For Vera og Kari har forholdet til de andre veilederne på fellesundervisningen fungert "helt greit" (Kari), eller "helt okey" (Vera). Vi skal nå høre at Eva stort sett har positive opplevelser i forhold til veilederens holdninger til fellesundervisningen:

Det var nok en del, synes jeg, som jeg vil kalle for illojalitet, det var en del episoder når vi hadde store samlinger der alle diskuterte hvordan dette hadde gått, der opplevde jeg både støtte, men også motstand mot felleskurset. Altså at det var veiledere som hadde måttet påta seg dette arbeidet som de følte var under deres verdighet, mer eller mindre. Dette var førsteårsstudenter, og jeg tror det kolliderte litt med deres ambisjoner og syn på hva det var. Men stort sett synes jeg at veilederne har vært veldig positive og har vært en flott gjeng å jobbe med.

Eva beskriver her hvordan hun på Felleskurs første studieår opplevde motstand mot denne undervisningen og illojalitet fra andre veiledere.

En ny fortelling begynner å dukke frem hos Lise mot slutten av intervjuet. Hun beskriver sitt første møte i veiledergruppen på Felleskurs første studieår, der to ansatte fra legeutdanningen delte en veilederstilling:

¹ In medias res: (lat.), eg. midt i tingene, dvs. rett på sak, uten omsvøp el. innledning. Uttrykk fra Horats' *Ars Poetica*; jf. ab ovo.

Ja det stemmer det, da møtte vi veiledere fra medisin som ikke var interessert i å møte engang. Og vi prøvde å argumentere, vi var faktisk to fra helsefag, og det var en veileder som var delt av to personer. Og de nektet rett og slett å komme på seminaret. Så vi var alene på det seminaret. Det har jeg glemt.

Lise viser her til seminaret, som er en arbeidsform der studenter og veiledere fra tre grupper møtes og legger frem oppgavene de har jobbet med i fellesskap. Etter å ha diskutert endringene som skjedde med fellesundervisningen, kommer vi videre i intervjuet inn på studentenes holdninger til denne, og rollemodeller. I den direkte siterte delen av samtalen under, skal vi høre hvordan Lise beskriver dette.

Lise: Det var mindre å skulle hoppe bukk over nå. Fordi at jeg tror ikke det handler bare om å være i veilederrollen, for jeg husker jo at de medisinerstudentene hadde en egen fremtoning, måten de ville at gruppa skulle se på dem. Og de hadde jo noen meninger om det. Selv om jeg klarte å demme det ned som veileder, så var det der. Så sånn når jeg nå ikke har de medisinerne i gruppen, så er det mye lettere å gå inn på det her overtalelsesemne: Her skal vi gjøre noe spennende, kreativt og noe lærerikt i lag.

Jeg: Hvor tror du at disse studentene hadde sine holdninger i fra?

Lise: Jeg mener jo og tror at de historiene henger sammen med det jeg sier om veilederne deres. Hvordan skulle jeg klare å overtale mine i gruppen, når veiledermodeller, altså rollemodeller, valgte å ikke komme, møte opp?

Vi merker informantens frustrasjon over problemet, og den vanskelige oppgaven hun hadde foran seg i gruppen. Lise beskriver her hvordan hun opplevde at medisinerstudentene skilte seg ut i forhold til de andre helsefagstudentene, hvordan det kom til uttrykk, og hvordan hun, som veileder, jobbet med det.

Lise viser videre til at to veiledere fra medisin, ved å utebli fra seminargruppen, var dårlige rollemodeller og overførte sine holdninger til studentene. Dette medførte at hennes egen veilederrolle i gruppen ble vanskeligere. De forventningene og normene som studenter har til veilederne som rollemodeller, danner, i følge Bø m.fl. (2002), en vesentlig del av grunnlaget for atferdsmønsteret til studentene. Ved at veilederne uteble fra undervisningen ble det sendt ut signaler om at fellesundervisningen ikke var viktig, noe som kan ha påvirket studentenes holdninger til denne undervisningen. I særlig grad gjaldt dette medisinerstudentene, siden veilederne som uteble, kom fra legeutdanningen. Man identifiserer seg gjerne med den faggruppen man tilhører, da faglig identifisering, ifølge Bø m.fl., bidrar til sikkerhet og tilhørighet. Men samtidig var hensikten med Felleskurs første studieår å motvirke nettopp dette, ved at det ble fokusert på helsearbeiderfunksjonen, og i mindre grad på de ulike profesjonenes egenart.

I henhold til Lises utsagn påvirket dette samspillet i hele gruppen på en negativ måte.

Tro ei jeg skilles uden Savn fra Eder

Henrik Ibsen, *Samlede Verker*

Selv om vi har hørt at veilederrollen endret seg på en positiv måte da høgskolen og universitetet skilte lag, skal vi også høre at endringene som skjedde med fellesundervisningen, ikke bare var til det gode. Ønsket om et større fellesskap, og, ikke minst, savnet av de andre profesjonsgruppene, kommer tydelig til uttrykk hos informantene.

Informantene savner medisinerne og farmasøytene og fellesskapet med disse gruppene i undervisningen. Wenches begeistring over *Felleskurs første studieår*, samt skuffelsen over tapet av medisinerne, kommer tydelig til uttrykk i sitatet som følger:

Jeg likte det konseptet veldig godt. Jeg likte det veldig godt. Jeg var egentlig veldig skuffet når vi mistet medisinerne.

Anne synes det var ”artig” og ”spennende” å ha felles undervisning med medisinerne og farmasøytene, og fastslår at det er viktig for helsefagstudentene at de får et godt forhold til profesjonene de skal jobbe med videre. Eva uttrykker også et savn, men har et litt annet perspektiv på det:

Jeg synes det er veldig synd at medisinerne er ute av det. Og farmasøytene. Jeg synes at det var et bomskudd for ideen og tankegangen, nettopp fordi medisinerne er så styrende på kulturen rundt omkring.

Savn og sorg er sjelens smerte. Ingrid Lauridsen (1994) fastslår at sorg kan oppleves ved alle store overganger som stiller nye krav til oss. Hver gang vi gir slipp på noe som vi har holdt av, kommer følelsen igjen, ofte fulgt av en angst og en usikkerhet over hva det nye bringer. Men det er også, ifølge forfatteren, en viktig del av menneskets liv, som kan gi nødvendig læring, og bringe fornyelse.

Avslutning

Jeg har tatt utgangspunkt i intervju med seks veiledere fra høgskolen. Mitt valg av informanter kan dermed ha gitt undersøkelsen en uheldig vinkling, siden stemmene til de andre veilederne, spesielt de fra UiTø, dermed ikke blir hørt. Kanskje har de en annen oppfatning av hva som skjedde? Samtidig endrer det ikke informantenes opplevelse av hvordan det var å være veileder på *Felleskurs første studieår*, og hvorfor det gikk som det gikk med kurset.

Informantene uttrykker frustrasjoner over hvordan de negative holdningene til mange av veilederne fra UiTø kom til uttrykk, og hvordan disse holdningene ble overført til studentene, noe som kom til å prege gjennomføringen av *Felleskurs første studieår*. Dette gjorde veilederrollen på kurset vanskelig, og medførte at informantene måtte bruke ekstra ressurser på å håndtere studentenes frustrasjoner og negative holdninger i gruppen. Da høgskolen arrangerte fellesundervisning alene, etter bruddet med universitetet, endret dette bildet seg, og det ble en større ro og trygghet rundt fellesundervisningen. Informantene viser til hvordan ryktene, til en viss grad, har lagt seg, og sier at studentene har hørt lite negativt om fellesundervisningen.

Det kan være mange årsaker til at de negative ryktene fikk slike gode vilkår på *Felleskurs første studieår*. En dyptgripende faglig uenighet fikk, etter mitt syn, lov til å prege gjennomføringen av kurset uten at den ble tatt skikkelig fatt i. Uenigheten var ikke bare knyttet til kursets arbeidsmetoder, tema og læringsmål, men også til *Felleskurs første studieårs* berettigelse. Ulike faglige særinteresser fikk lov til å komme til uttrykk. Veiledernes motivering for deltakelse på kurset var, slik jeg ser det, basert på en institusjonstvang med utgangspunkt i Stortingsmelding 41(1987-88) *Helsepolitikken mot år 2000. Nasjonal Helseplan*.

Man kan spørre, hvorfor klarte vi ikke å realisere de helsepolitiske intensjonene om fellesundervisning og samarbeidslæring i *Felleskurs første studieår*? Var det bare den fysiske

nærheten i felles undervisningsbygg og utradisjonelle studieplaner som førte oss sammen? Var denne fellesundervisningen egentlig et påtvunget ekteskap, et tvangsgifte, som vi ikke ønsket? Og, hvordan fremstod vi som rollemodeller overfor våre studenter når vi ikke klarte å samarbeide om fellesundervisningen? Mange spørsmål, men få svar.

Hiim og Hippe (2001) fastslår at kommunikasjon er nødvendig for å kunne lære av hverandre. Ulikheter, uenigheter og nye innfallsvinkler utgjør selve grunnlaget for utvikling og læring. Dette prinsippet innebærer, i følge forfatterne, å la ulike syn komme frem i diskusjonen, og prøve å forstå hverandres synspunkter og opplevelser. Dette skal igjen bidra til å kvalitetssikre vår egen fagutøvelse og å videreutvikle vår lærerprofesjonalitet, ut fra en etisk og faglig profesjonell holdning.

Sant nok, men også på Felleskurs første studieår hadde organisasjonens medarbeidere et overordnet ansvar for hvordan den faglige uenigheten kom til uttrykk, spesielt i forhold til studentene, og hvordan det preget deres virksomhet. Også på *Felleskurs første studieår* var det krav om at medarbeiderne skulle ta ansvaret for, og følge opp, organisasjonens mål og visjoner i sin fagutøvelse. Også på Felleskurs første studieår hadde alle en forpliktelse til å være lojale mot vedtakene i styret for organisasjonen.

Epilog

Drømmen om det store fellesskapet for fremtidige helsearbeidere brast, og med det tanken om å skape en bevisst helsefaglig kultur. I tilbakeblikkets lys ser jeg at jeg kanskje heller burde ha vurdert, slik Virginia Woolf gjorde om sin roman *To the Lighthouse*, å kalle denne fortellingen en elegi. En elegi er et lyrisk sørgedikt, en komposisjon av lengselsfull, vemodig karakter. Det gir uttrykk for en sorg, samtidig som det gjenskaper fasene i sorgarbeidet slik at sorgen gradvis overvinnes, og gir en forsoning med atskillelsen.

Sjøen var viktigere enn land. De var omgitt av bølger som steg og sank; i en bølgedal rullet et stykke drivved; på en bølgetopp tronte en måke. Omtrent her, tenkte hun og plasket med fingrene i vannet, hadde et skip sunket, og hun mumlet, drømmende, halvt i søvne, at vi gikk under, hver for oss.

Virginia Woolf, *To the Lighthouse*

REFERANSER

Barrows, H.S., Tamblyn, R.M (1980): *Problem-Based Learning. An approach to Medical Education*. Springer Publishing Co., New York

Bø, Inge og Helle, Lars (2002): *Pedagogisk ordbok*. Universitetsforlaget

Fog, Jette (1994): *Med samtalen som utgangspunkt*. Akademisk forlag.

Hiim, Hilde og Hippe, Else (2001): *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Gyldendal Akademisk

Hiim, Hilde og Hippe, Else (2001): *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Gyldendal Akademisk

Lauridsen, Ingrid (1994): *Sorg – livets trofaste følgesvenn*. Frydenlund Grafisk

Lundby, Geir (2000): *Narrativ terapi*. Nordisk Forlag A/S

Lycke, Kirsten Hofgaard (1995): Problembasert læring - dokumenterte effekter og teoretisk forankring. *Tidsskrift Norsk Lægeforening*, vol. 115, no. 6

Malterud, Kirsti (2003): *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring*. 2. utg. Universitetsforlaget

Nilsen, Ragnhild (2003): Utrygghet i veilederrollen skapte problemer for helsefagstudentene. *UNIPED 1/03*

Nilsen, Ragnhild (2004): Tryggere rammer gir nye muligheter for fellesundervisningen ved Høgskolen i Tromsø (*UNIPED*, in press)

Pettersen, Roar (1997): *Problembasert læring som pedagogisk ide og strategi*. Tano Aschehoug 1997 ISBN 82-518-3461-9

Aaslestad, Petter (1997): *Pasienten som tekst*. Tano Aschehoug.

Woolf, Virginia (1997): *To the Lighthouse*. Pax Forlag A/S.

INTERVJUGUIDE

1. Kan du si litt om ditt pedagogiske syn?
2. Samsvarer ditt pedagogiske syn med undervisningen du gir på egen utdanning?
3. Samsvar ditt pedagogiske syn med undervisningen du gir på fellesundervisningen?
4. Kan du si litt om hvordan det var å være veileder på *Felleskurs første studieår*?
5. Vi i kurskomiteen kunne i 2001 registrere at holdningene til fellesundervisningen endret seg. Veilederne påpekte at mange studenter uttalte seg positivt om felleskurset, og at det hadde vært en fin stemning i gruppene. Hadde du en slik opplevelse, og i så fall, hvordan påvirket disse holdningsendringene veilederrollen din?
6. Er det noe mer du ønsker å tilføye, før vi avslutter intervjuet?